TOTENS E XAMÃS NA PÓS-GRADUAÇÃO

CLAUDIA FONSECA
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sendo esta mesa sobre o ensino de antropologia na pós-graduação[1], falarei sobre a formação de antropólogos profissionais — futuros professores e pesquisadores. Com o risco de soar elitista, insisto que a pós-graduação é o lugar apropriado para criar antropólogos. E quero, em primeiro lugar, explicar esta postura.

Falamos muito, durante este seminário, sobre a formação do antropólogo enquanto processo de *conversão religiosa*. Que essa noção explique muita coisa, não tenho dúvidas. (Na UFRGS, a nova turma do Mestrado mandou fazer camisetas estampadas na frente com: "Falange Antropológica"). Mas, se o espírito religioso tem suas vantagens, também tem seus problemas. Acredito, por exemplo, que a natureza *passionnelle* de nosso engajamento explica porque é difícil para nós definir com nitidez as diferentes etapas da formação acadêmica: graduação, mestrado, doutorado... Queremos adiantar o processo iniciático agora para produzir antropólogos na graduação e, quem sabe, até incluir antropologia no lugar das aulas de religião no nível secundário[2]... E não duvido que certos centros consigam abrir excelentes cursos de graduação. Mas, como política geral, eu assumiria uma atitude mais protestante em face da conversão à antropologia — um batismo, não do recém-nascido, mas do indivíduo mais maduro e que enfatiza a importância do *livre arbítrio*.

1. Trabalho apresentado no seminário "Ensino da Antropologia", organizado por Mariza Peirano, promovido pela ABA e realizado nos dias 10 e 11 de abril de 1995, no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, na Praia Vermelha, Rio de Janeiro.
2. Refiro-me a dados levantados durante a pesquisa feita por M. Grossi sobre este assunto.

Anuário Antropológico/96
Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

Está certo. Gostaria que os alunos que ingressam na pós-graduação tivessem um nível mais adequado. Mas este "bom nível" refere-se a capacidades básicas: raciocínio lógico, espírito crítico e autonomia intelectual. Essas qualidades não são e nem dever ser monopólio da antropologia. É nosso dever enquanto cidadãos denunciar as carências do sistema educacional e zelar por políticas que melhorem a situação. É a partir dessa base que podemos esperar formar antropólogos de qualidade — *junto com* bons sociólogos, filósofos, jornalistas, engenheiros e cientistas.

É evidente que a antropologia tem muito a oferecer para alunos de graduação — no curso de ciências sociais ou noutro. Mas acho que neste nível as coisas religiosas ainda correm o risco de virar dogma. Sabemos o quanto os jovens querem aquietar suas ansiedades, querem salvação. É justamente por isso que prefiro lembrar aos estudantes que a antropologia é um campo acadêmico entre outros e que dou graças a Deus que nem todo mundo é antropólogo. Sem dúvida minha paixão pela disciplina é mais do que evidente e essa paixão desmente minhas palavras. Porém, acredito mesmo que, sem a irrigação fornecida pelo contato (trocas e conflitos) com outras disciplinas, a nossa perderia sua vitalidade.

Chegando à pós-graduação, é outra história. É aí que o aluno, tendo recebido uma boa educação *à la* Peter Fry (1995), embarca na viagem de formação *à la* Luiz Fernando Duarte (1995). Mas agora surge o problema da diferença entre mestrado e doutorado. Ontem uma colega perguntou: "Alguém pode definir o que é (ou deve ser) uma tese de mestrado? Afinal qual é a diferença entre a dissertação de mestrado e a tese de doutorado?" Excelente pergunta. Nós poderíamos responder que a tese de mestrado é um mero exercício acadêmico para marcar uma etapa intermediária da carreira. É essa sua função em muitas universidades, especialmente do exterior. Mas essa idéia de etapas, de meias-estações, não combina com a linguagem de conversão religiosa. Já ouviram falar de *meio*-evangélico? de católico *júnior*? Querendo formar antropólogos no mestrado, exigimos de nossos estudantes teses maduras que reflitam todas as sutilezas do olhar antropológico. Nesses termos, o doutorado se torna quase redundante (é possível se converter duas vezes à mesma religião?).

Diante deste dilema, a primeira reação do nosso programa na UFRGS foi enviar nossos mestres para o doutorado em outra universidade. Essa é a política da maioria das universidades, por exemplo, nos Estados Unidos, onde é raríssimo um estudante fazer graduação, mestrado e doutorado na

mesma instituição. Os alunos celebram cada nova etapa da carreira mudando de sacerdotes, se não de religião. Entretanto, a realidade brasileira não encoraja tamanha mobilidade. Ao barrar alunos egressos de nosso mestrado, eliminávamos alguns dos melhores candidatos a doutorado e, assim, tivemos que repensar esta política.

Afinal, talvez caiba uma atitude menos messiânica diante de nosso ofício. Falamos muito durante este seminário de nossos ideais: como deveria ser a formação do antropólogo. Também insistimos na pluralidade de respostas possíveis. O problema é que nossas condições não são ideais e, especialmente na pós-graduação, onde a vida e a morte do programa dependem do apoio financeiro do CNPq ou da CAPES, falar em autonomia é ledo engano. Ainda por cima, tomando a antropologia mais como ciência do que religião, os "adeptos" têm compromisso de tornar claros os limites de seu ofício. Quanto mais nítida a definição do "espaço antropológico" dentro do campo intelectual, mais aguda deve ser a nossa consciência de suas limitações e da necessidade (imperativa) de trocas fecundantes com outras disciplinas: história, lingüística, biologia, psicologia etc. Afinal, para enfrentar o desafio atual, de travar políticas de ensino que "adaptem" nossos ideais à realidade em que vivemos, é preciso uma atitude eminentemente profissional — fria, não, mas certamente "distanciada".

A universidade brasileira está passando por um momento de redefinição que, em muitos aspectos, ameaça prejudicar a alta qualidade de sua produção. Na última discussão sobre ensino de antropologia, Paula Montero (1995) levantou algumas considerações sobre esta situação, que desde então só vem piorando. Nesta época em que a emenda proposta por Darcy Ribeiro à LDB ameaça acabar com estruturas básicas da universidade pública, tenho plena consciência de que meus comentários, neste *paper*, só tangem uma pequena parte de um problema complexo. Para avaliar o impacto das mudanças pelas quais estamos passando — a proliferação de cursos e alunos de pós-graduação, a diminuição proporcional de bolsas etc. — haveria necessidade de uma pesquisa sistemática. Aqui, trago apenas reflexões a partir de minha experiência pessoal — a visão de um "nativo" que convive no meio há 17 anos.

Depois deste preâmbulo, proponho agora pensar sobre um programa para a formação de alunos de antropologia na pós-graduação. Tomarei como interlocutores especiais os colegas que participaram da primeira mesa sobre ensino organizada pela ABA durante a XVIII Reunião da ANPOCS. Cons-

truindo uma boa parte dos meus comentários a partir de suas intervenções, olharei para assuntos de interesse comum — totens (as obras clássicas), viagens iniciáticas (a pesquisa de campo) e xamãs (verticalidade x horizontalidade no desenvolvimento de conhecimento), antes de chegar numa questão final — o porquê de uma ciência do particular em um mundo globalizado.

A formação "teórica" — uma questão (também) de infra-estrutura

Enquanto, nos cursos introdutórios da graduação, gosto de "seduzir" os alunos com textos diversificados baseados na realidade deles, sou inclinada a encarar o ingresso no curso de pós-graduação de forma inteiramente diversa: como um rito em que o "sofrimento" do iniciado é um ingrediente indispensável a sua socialização enquanto membro do grupo. É nesta fase que os jovens aprenderão a venerar os totens do clã. E, junto com os demais "velhos" encarregados de garantir a continuidade da tradição, escolho como forma de "tortura" mais eficaz o estudo dos clássicos, especialmente das monografias clássicas.

Mas onde estão as *traduções*? Onde estão as *etnografias* de Firth e Fortes, de Gluckman e Leach? As primeiras pesquisas de Geertz? As traduções existentes, além de estarem cheias de erros[3], são, na sua maioria, velhas e refletem preocupações de outras épocas. (Na década de 70, por exemplo, com a grande influência da sociologia, foram traduzidas diversas *obras teóricas* de diversos autores. As traduções de pesquisas etnográficas são bem mais raras). Não podemos traduzir tudo. Afinal os estudantes têm que dominar as línguas estrangeiras para apreciar a totalidade da obra dos diferentes autores — para sentir o aspecto dinâmico destes pensadores cujas

3. É raro achar uma tradução sem erros sérios. Exemplos já me vêm à mente nas traduções de Geertz, Sahlins e Turner. Nem sempre nós professores nos damos conta, pois normalmente estamos lendo o texto original. Mas já descobri que uma parte da confusão mental dos alunos vem de traduções que simplesmente não fazem sentido. É difícil ensinar rigor aos alunos quando passam sem comentário diante de traduções que trocam "patrilinearidade" por "patrilocalidade" e assim adiante.

idéias evoluem ao longo da vida. Mas poderíamos garantir um núcleo mínimo[4], inclusive para o benefício da graduação — e este mínimo certamente iria além dos ensaios de teoria destilada que existem atualmente.

O contato direto com as obras originais nos libera para usar na sala de aula também aquelas mal-faladas fontes secundárias. É criticando os críticos que os alunos aprendem a ver certos erros. Acho útil examinar exemplos de lógica espúria e grossa simplificação. É o que chamo "a campanha de vacinação". No mesmo sentido, gosto de usar aqueles *whiggish articles*, os ensaios beligerantes em que temos um autor "clássico" digladiando com outro: Harris (1968) sobre Boas, por exemplo, ou Geertz (1989) sobre Lévi-Strauss. É um espetáculo que sempre me lembra os duelos yanomami descritos por Chagnon, nos quais os golpes do adversário são retribuídos na mesma medida. Acrescenta um elemento de ludicidade sem diminuir o sério do empreendimento acadêmico. Os alunos se indignam com os exageros de um autor ou outro, e desta forma, num jogo de identidade contrastiva, vão firmando seu próprio lugar dentro do campo.

Afinal, concordo com a grande ênfase dada por vários outros colegas (ver, por exemplo, Corrêa 1995 e Peirano 1995) à história da antropologia. Acho que, desde a graduação, toda disciplina deve servir como palco para reflexão sobre a história teórica da disciplina. Os alunos, inteirados dos velhos debates, podem então esperar fazer avanços em vez de andar em círculos. Mas é importante evitar a visão da ciência como um acúmulo pacífico de conhecimentos. Estudar-se-ia antes a história de idéias *em movimento* — um campo de conflitos onde, se há sobreviventes, ninguém sai ileso[5]. Os clássicos sim, mas os clássicos bem dados. Não é o mero alistamento de nomes conhecidos que fará isto acontecer. Uma obra mal traduzida,

---

4. Os alunos na UFRGS recentemente tomaram a iniciativa de contratar um tradutor para dar conta de algumas leituras básicas. Será que nós não poderíamos socializar estes esforços que vêm sendo feitos em cada programa? Será que não poderíamos até tentar algumas editoras que tanto gostam de manuais escolares (porque vendem), garantindo que iríamos botar as novas traduções no programa de dezenas de cursos básicos?

5. O cultivo de uma atitude profundamente iconoclasta desde o início é justamente o que ajuda o aluno a não ceder para atitudes extremadas e teses bombásticas. Respondendo a uma preocupação expressa por Viveiros de Castro (1995), podemos dizer que quem nunca acreditou em Papai Noel não tem tanto problema em continuar com as festividades de Natal.

mal escolhida e pouco comentada, por célebre que seja o autor, contribui pouco para a formação intelectual do aluno.

A viagem iniciática

Com a diminuição do prazo das bolsas, houve uma preocupação entre colegas de que fosse suprimida aquela etapa indispensável da aprendizagem antropológica — a pesquisa de campo. Sobre este ponto, a comunidade entrincheirou-se: hoje verifica-se que a maioria dos mestrandos continua "indo para o campo", mas será que este fato não cria em nós uma falsa tranqüilidade?

Mariza Peirano resume o pensamento de muitos de nós quando coloca, como elemento fundamental da formação antropológica, o "choque aterrador do encontro com alteridade" (1995: 35). Lembramos, no entanto, que este "choque" não ocorre em cada pesquisa de campo; ainda mais, *pode* ocorrer sem nenhuma ida ao campo, só através de leituras. Trata-se de uma "viagem", mas não necessariamente de um deslocamento geográfico. Em outras palavras, enquanto professores de antropologia, nossa preocupação deve ser não a pesquisa de campo *em si*, mas sim algo que Duarte chama de "método de apreensão monográfica" (1995).

Lembramos que a maioria dos antropólogos hoje tomam como objetivo a interpretação da teia de significados que compõem um determinado universo simbólico. Este processo normalmente implica em um casamento entre a pesquisa etnográfica e uma análise teórica que não é, de forma alguma, pacífico. Lembra-me uma brincadeira infantil segundo a qual a pessoa deve dar tapas na cabeça com uma mão e, com a outra, esfregar a barriga em movimentos circulares. Inevitavelmente, a pessoa acaba dando tapas em ambas (cabeça e barriga) ou esfregando as duas. É quase impossível fazer os dois gestos simultaneamente sem que um contamine o outro, sem que um desvie o outro de sua finalidade. Traduzir a "visão do outro" para a linguagem do leitor acadêmico — integrar o "particular" à reflexão científica, sem reduzir, reificar ou simplesmente depurá-la de tudo que

inspirou nosso interesse em primeiro lugar — é um empreendimento da mesma natureza[6].

Alguém aqui já descobriu a receita de "como fazer uma descrição densa?" Já nas aulas introdutórias, alertamos os alunos quanto aos defeitos das primeiras análises funcionalistas: ignoravam as forças supra-locais (nacionais, globais), subestimavam os fatores da política econômica e passavam ao lado da desigualdade fundamental na relação pesquisador/pesquisado. Mas, muito freqüentemente, o esforço dos alunos para corrigir estas fragilidades do método resulta em capítulos desconexos, dados gratuitos ou aquelas viagens tão criticadas da pura subjetividade pós-modernista. Amarrar todos os fios da trama num nó através da descrição densa — um texto que, ao mesmo tempo, seduz e convence o leitor de seu valor científico sem perder de vista a visão do nativo — não é tarefa fácil. É um talento que, como diz M. Peirano, "não pode ser ensinado [...] deve ser intelectual e emocionalmente construído pelo antropólogo ao longo de sua carreira" (1995: 34).

Há muito tempo os antropólogos andam chamando atenção para a diferença entre o que os nativos dizem e o que fazem. O pesquisador de campo sabe que deve construir seu modelo do "valor nativo" não exclusivamente a partir dos ideais explícitos das falas, mas também a partir da lógica informal das práticas cotidianas. Da mesma forma, os alunos, além de consultarem textos teóricos, aprendem o modo de pensar antropológico olhando para a *prática etnográfica* de pesquisadores bem sucedidos. É por isso que lêem monografias. Não há outro método para adquirir o talento da "apreensão monográfica", não existem atalhos, nem tratados teóricos capazes

6. O tema do "equilíbrio instável" entre pontos irreconciliáveis, que perpassa todo o "campo tensional" da reflexão antropológica, é recorrente na literatura antropológica (Sanchis 1995). Em um texto recente de J. & J. Comaroff, os autores retomam essa reflexão, presente em muitos escritos antropológicos: "[...I]s a simultaneous sense of hope and despair intrinsic to ethnography? Does its relativism bequeath it an enduring sense of its own limitation, its own irony?" (1992: 7). Os paralelos com Geertz são óbvios — vide seus comentários sobre a tensão entre "the need to grasp and the need to analyze" (1973: 24), sobre o "método gago" (1983: 6), e as conclusões "tremulously based", "intrinsically incomplete" e "essentially contestable" do empreendimento etnográfico.

de ensinar este ofício[7]. Em suma, poderíamos dizer que a antropologia não se aprende por receita, mas, antes, por osmose.

É através da viagem em companhia de nossos pais fundadores, da convivência — com eles e com nossos contemporâneos — nas ilhas de Trobriand e em outros lugares exóticos, que nossos alunos adquirem uma linguagem em comum, e, por conseguinte, uma determinada identidade. Sugere-se que essa herança se assemelha a um grupo de descendência, uma linhagem que une seus membros em um tipo de grupo corporado. Mas vivemos com a consciência aguda de que o parentesco não é um dado biológico — a linhagem é um sistema de classificação como qualquer outro. Podemos ter os mesmos ancestrais, mas, no processo de memória seletiva, acontece um mexe-mexe com a ordem dos componentes que faz toda a diferença. Por exemplo, quando Peirano cita Dumont sobre "a particularidade mais ínfima [...] que mantém aberta a rota do universal" (1995: 34), penso imediatamente em frases de Boas, Evans-Pritchard e Geertz que expressam a mesmíssima idéia[8]. Já vejo aí os contornos de uma linhagem à qual me afiliar — uma linhagem que, pelo apreço do método histórico, e por uma certa integração descritiva dos eventos, consegue cavalgar os dois lados do Atlântico. Mas sabemos que Boas já fez parte de outras linhagens — Sahlins (1976), por exemplo, o coloca com Lévi-Strauss e Radcliffe-Brown para lembrar a arbitrariedade do símbolo na obra dos três. Leach, por seu lado, enfocando o problema de generalização antropológica, coloca Lévi-Strauss e Radcliffe-Brown em campos diametralmente opostos. Estamos aqui diante de uma lógica segmentária que acaba com qualquer ilusão de

---

7. É notório que os bons etnógrafos raramente fazem bons textos teóricos. (Malinowski, todos nós concordamos, fazia brilhantes monografias; sua teoria era, no mínimo, rudimentar). Por outro lado, a melhor e mais sofisticada das receitas para o trabalho etnográfico não garante necessariamente bons resultados. (É interessante que o próprio Geertz tem produzido poucos exemplos de "descrição densa". Deixa assim seus admiradores especularem sobre quais seriam as ilustrações adequadas, os exemplos concretos em que a receita foi realizada).
8. "If the specificity of a fact is lost, the generalization about it becomes so general as to be valueless" (Evans-Pritchard 1962: 175). "Generalization will be the more significant the closer we adhere to definite forms" (Boas 1968: 268). "Theoretical formulations hover so low over the interpretations they govern that they don't make much sense or hold much interest apart from them. This is so, not because they are not general [...], but because, stated independently of their applications, they seem either commonplace or vacant" (Geertz 1973: 25).

pacatos grupos corpóreos. Observamos, portanto, que não somente os estudantes de antropologia têm o que Peirano chama "uma liberdade de filiação". O que é mais importante: eles enfrentam o desafio de construir a linhagem à qual se afiliam. E, no processo, aprendem que aquelas polaridades entre, por exemplo, universalismo racionalista e empirismo romântico (Duarte 1995), aquelas polaridades — tão instrutivas em determinada fase de nossa reflexão — não são entidades naturais, não têm nada de absoluto.

Em resumo, insisto com a maioria de meus colegas que não é a ida ao campo *per se* que faz a antropologia. Aquele elemento indispensável e que torna a formação do aluno tão demorada não é a pesquisa de campo, mas sim o aprendizado da apreensão monográfica. É um contato com a realidade que vai além da fetichização empirista; é uma experiência teórica que vai além de fórmulas livrescas[9].

A tentação com bolsas menores e tempo mais curto é de afunilamento: os estudantes continuam fazendo pesquisa de campo porque isto, sim, é considerado essencial, mas entram no curso com seu tema de tese já definido e ficam procurando um marco teórico para aplicar a sua pesquisa como se fosse um vestido *pret-à-porter*. Não conhecem e nem sequer pensam em conhecer nada além do muro de seu quintal. É um procedimento expediente e, certamente, este aluno aprimora hábitos importantes para a pesquisa acadêmica, mas temos que pensar seriamente se é essa a resposta à crise de conjuntura que queremos.

A transmissão xamanística *versus* a comunidade de pares

Justamente porque não há receitas na nossa disciplina, o papel do professor — mestre/orientador — assume uma importância enorme. Chega-se a falar em termos de uma transmissão xamanística de conhecimentos. Duarte (1995) aproxima a aprendizagem da antropologia à da psicanálise — um processo incorporado, entranhado —, que implica nos processos de

9. Ironicamente, a hierarquia convencional de prestígio acadêmico continua propondo que os alunos façam (meras) etnografias para o mestrado, reservando teses de reflexão teórica para o doutorado...

transferência e contra-transferência. Para ensinar, o mestre viaja junto a seu aprendiz — desde os percalços do campo até as angústias da análise/interpretação. E, para muitos orientadores, ser companheiro de viagem é um dos grandes prazeres da prática de ensino.

Com a expansão dos programas de pós-graduação, este procedimento se torna difícil. Alguns colegas lamentam que já entramos na era da "iniciação burocratizada" de neófitos. Será, contudo, que esta gradual transformação é tão trágica assim? Gostaria de lembrar que os ritos xamanísticos têm seus riscos. A dependência exagerada nesta relação "vertical" pode levar a uma filiação *toute faite*. O aluno, numa adoração cega, simplesmente adota a perspectiva de seu orientador. A viagem torna-se redundante, como também a consulta à comunidade de pares — isto é, outros estudantes e jovens pesquisadores.

Muitas vezes, vejo estudantes querendo passar por cima de teses feitas por gerações anteriores; querem comungar exclusivamente com autoridades consagradas. Combinando uma atitude utilitarista com um certo esnobismo, estes alunos tendem a desprezar leituras que não vêm com garantia de "grande relevância" ou "legitimidade" convencional. Desta forma, minimiza-se a pertinência de estudos sobre sociedades tribais assim como, o que é igualmente grave, os múltiplos trabalhos etnográficos feitos por colegas nas diferentes regiões do Brasil e da América Latina. Elimina-se a possibilidade de formular análises comparativas[10] ao mesmo tempo que se reforça um certo descaso com a "produção local". Ora, se o aluno não sabe aproveitar trabalhos semelhantes ao dele, como pode esperar que outros venham achar algum sentido em debulhar seu próprio texto? Para que está escrevendo? O aluno que tem o hábito de ler monografias e procurar nelas *insights* capazes de levá-lo para um nível de abstração, uma ordem de generalização maior, já tem a resposta a esta pergunta. É este o pesquisador que nos ajudará a criar *escolas* originais de pensamento ao nível regional e nacional.

A importância da comunidade de pares não deve ser subestimada. Na minha experiência, os estudantes mais brilhantes surgem justamente das

10. Aqui estou pensando no método comparativo que Sahlins atribui a Marc Bloch: "uma das vantagens da comparação em seu sentido forte ou lingüístico — isto é, a comparação de estruturas "geneticamente relacionadas" — é que ela nos permite falar de permutações marcadas por ausências significativas" (1990: 39).

turmas mais solidárias — aquelas onde a identidade de antropólogo se trava em oposição aos "pais fundadores" locais — isto é, em oposição a nós, seus professores. Trata-se, é claro, de uma *loyal opposition*, mas uma que mostra, entre os alunos, suficiente espírito crítico para querer mudar as coisas e não simplesmente aproximar-se à cúpula.

Na época de orientação xamanística, bastava o mestre e o pequeno grupo de acólitos. Não era necessariamente hábito do aluno consultar os diversos índices bibliográficos sobre a produção recente na sua área de pesquisa; não era hábito escrever cartas para alunos e professores em outras universidades que pesquisavam temas afins; não existiam as tecnologias que nós temos à mão hoje — bitnet, redes eletrônicas — que pudessem ajudar a mapear o campo. Hoje, o aluno não tem mais desculpa para ignorar o que está sendo feito em outros centros de excelência acadêmica — não somente no exterior mas também aqui no Brasil.

A informática, com sua organização quase anárquica de informações, traz um nítido contraste ao efeito hierarquizante dos filtros acadêmicos usuais. As redes eletrônicas democratizam, de certa forma, a divulgação de materiais acadêmicos. Qualquer usuário pode colocar artigos ou recados na tela, normalmente sem passar por uma seleção ou ordenação prévia. Diante desta tecnologia, o aluno enfrenta um novo desafio: tem que desenvolver seus *próprios critérios* de seleção para hierarquizar a massa de informação que recebe. É possível que percamos alguns alunos, estonteados pelo demônio eletrônico ou embrutecidos pela massificação. Mas, bem dosadas, essas "redes horizontais" podem encorajá-los a abrir-se para fora do seu grupo local, irrigando seu pensamento e combatendo os efeitos nefastos da "endogenia" e provincianismo que ameaçam tantos grupos acadêmicos.

Redefinições

É apostando na relativa autonomia da nova geração que esperamos ver a disciplina arrancada de suas tradições antiquadas e adaptada à nova sociedade. A comunicação audiovisual, para citar só um exemplo, é uma realidade que eu não procurei. Foi-me imposta pela nova geração. Mas hoje, depois de ter participado durante três anos de um programa sumamente dinâmico, coordenado pelo Laboratório de Antropologia Social na UFRGS,

depois de dois seminários internacionais, diversas oficinas e centenas de filmes etnográficos, me converti a esta religião[11]. Continuo vendo a linguagem escrita como pilar mestre da nossa disciplina, mas estou persuadida de que, se não desenvolvermos um pouco de habilitação na linguagem visual, estaremos perdendo o bonde da história. Para seduzir os alunos de graduação, tanto quanto para fazer pesquisa de campo, para assegurar a interface entre a academia e a sociedade civil tanto quanto para pensar problemas teóricos de alta relevância contemporânea, o audiovisual nos abre possibilidades cujo aproveitamento é crucial para o futuro da nossa disciplina.

Outra discussão que os alunos me trazem inexoravelmente de volta é a da antropologia aplicada. Depois da *mea culpa* da década de 60 (ver, por exemplo, Gough 1968) e a euforia da "pesquisa participante" de décadas posteriores, parece que deixamos este debate para os cuidados do grupo, sempre dinâmico e original, que estuda sociedades indígenas. Olhando bem, vejo que a maioria de nós tem algum envolvimento em programas de intervenção ou planejamento, mas este envolvimento não leva a grupos de discussão, mesas ou GT's, onde seria possível avançar nosso reflexão sobre o assunto. Com raras exceções (ver Duarte *et alii* 1993, Zaluar 1995), não é este tipo de experiência que os pesquisadores escolhem para publicar nas revistas mais prestigiosas. Sem querer promover um novo populismo antropológico, e sem querer — de forma alguma — sucumbir a pressões de nível governamental que empurram a universidade na direção de trabalhos aplicados, apóio a sugestão dos alunos para um debate sistemático sobre a articulação do antropólogo com grupos da sociedade civil. Louvamos a política da atual administração da ABA, que traz para a frente do debate acadêmico o campo, raramente prestigiado, do ensino. Cabe agora perguntar se não seria possível um movimento semelhante no domínio da antropologia aplicada.

11. *Este projeto foi desenvolvido pelos esforços incansáveis de Profa. Cornélia Eckert, coordenadora do LAS/UFRGS, e Nuno Godolphim.*

Rumos do futuro

Na cacofonia de vozes estridentes proclamando "o fim da história", "o fim da civilização"... não podia deixar de ter uma anunciando "o fim da antropologia". Vítimas de sua própria ambição, são muitas vezes as pessoas que pleiteavam, alguns anos atrás, a antropologia como salvação que hoje lamentam em voz alta sua decepção. Ora, quem nunca acreditou em Papai Noel... verá que este discurso bombástico, além de garantir manchete nos cadernos culturais de alguns jornais cotidianos, pouco faz para refinar nosso pensamento ou para nos tirar de impasses.

Tem, no entanto, o mérito de chamar atenção para um problema central ao exercício de nosso ofício — nossa fixação no particular dentro de um contexto que se torna cada vez mais mundializado. Abordagens convencionais, calcadas numa linguagem de *either/or*, que pensam o mundo em termos de pólos mutuamente excludentes, sublinham o "paradoxo" desta nossa postura. Mas, será que este paradoxo realmente ameaça os fundamentos de nossa disciplina? Há antropólogos como J. & J. Comaroff que dizem não. Pelo contrário, transformam o aparente impasse em trampolim para se catapultarem além da areia movediça da "atual crise".

> [...S]eria falso presumir que uma etnografia da Nação-Estado, do império ou de uma diáspora apresente problemas jamais vistos em estudos anteriores sobre, por exemplo, produção doméstica, ritos de possessão ou relações de linhagem. Este pressuposto parece verdadeiro apenas se imaginarmos que tais fenômenos "locais" sejam evidentes [visible in the round], e separados por propostas heurísticas de qualquer coisa além de seu âmbito imediato; (parece verdadeiro apenas) se mantivermos a ficção primitivista de que as ordens tradicionais são naturais e auto-perpetuadoras — e radicalmente diferentes dos mundos (sem lei, sem limite e até desnaturados) de "modernidade" ou "capitalismo". Mas o certo é que poucos gostariam de condenar a antropologia a este arcaísmo pastoral; o que deveria definir-nos é uma postura analítica particular, menos nosso *locus* do que nosso foco. Seja o nosso assunto a caça de cabeças na Amazônia ou a redução de cabeças[12] na América (ou vice versa?), exorcismos de vodu no Caribe ou a economia vodu em Washington, deveríamos abordá-lo na mesma perspectiva: como prática significativa produzida na inter-relação do sujeito e do objeto, do contingente e do contextualizado [1992: 32 — tradução de CF].

---

12. *"Headshrinking" é um jogo de palavras que se refere simultaneamente a caçadores de* cabeças e psiquiatras.

Segundo estes autores, é livrando-se dos "dualismos de um evolucionismo persistente" que a imaginação antropológica estará em condições para enfrentar o desafio principal do momento: "dissolver a grande divisória analítica entre tradição e modernidade para confrontar fenômenos globais em termos mais inventivos, menos pejorativos" (*ibidem*).

Ruben Oliven, no seu livro *A Parte e o Todo,* nos fornece uma resposta semelhante aos profetas da globalização. Depois de ter ressaltado a importância dos movimentos regionalistas ao longo da história brasileira, conclui:

> Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. À medida em que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. [...] À medida em que o mundo fica menor, torna-se cada vez mais difícil se identificar com categorias tão genéricas como Europa, mundo, etc. É natural, portanto, que os atores sociais procurem objetos de identificação mais próximos. Somos todos cidadãos do mundo na medida em que pertencemos à espécie humana, mas necessitamos de marcos de referência que estejam mais próximos de nós [1992: 135-136].

Evidentemente, quem tiver aprendido sua lição, entre totens e xamãs, sobre "a particularidade mais ínfima que mantém aberta a rota do universal", não terá dificuldade em compreender este raciocínio do tipo *both/and* e, por conseguinte, verá claramente que o conhecimento dos antropólogos, "mercadores do exótico", não está, de forma alguma, obsoleto.

Na nossa disciplina, anti-essencialista por natureza, sabemos que a realidade é construída através do sentido que nós, os atores, lhe atribuímos — um sentido historicamente, contextualmente determinado. Dentro da atual conjuntura — conturbada por ameaças políticas e limitações financeiras — a formação dos alunos ainda conta como elemento importante desta construção. Se estamos aqui, hoje, nos preocupando com o ensino da antropologia, significa que acreditamos no futuro da disciplina — e não simplesmente por um espírito corporativista ou conservador, mas porque consideramos que a antropologia tem algo especial para contribuir em termos da compreensão do mundo contemporâneo. Por isso, procuramos aqui linhas de uma política comum — o mínimo necessário para manter a nossa identidade coletiva e continuar acreditando na importância da nossa disciplina. Trata-se de ideais,

sim, mas ideais realistas que levam em conta as pressões institucionais e a possibilidade de rupturas e inovações trazidas pela nova geração.

BIBLIOGRAFIA

BOAS, Franz. 1968. *Race, Language and Culture.* New York: The Free Press [Collier-Macmillan, 1940].

CHAGNON, Napoleon A. 1968. *Yanomamo: The Fierce People.* New York: Holt, Rinehart Winston.

COMAROFF, John & Jean. 1992. *Ethnography and the Historical Imagination.* Boulder: Westview Press (Studies in the Ethnographic Imagination).

CORRÊA, Mariza. 1995. "Damas e Cavalheiros de Fina Estampa, Dragões e Dinossauros, Heróis e Vilões". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. 1995. "Formação e Ensino na Antropologia Social: Os Dilemas da Universalização Romântica". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

DUARTE, Luiz Fernando Dias *et alii.* 1993. Vicissitudes e Limites da Conversão à Cidadania nas Classes Populares Brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 22 (8): 5-19.

EVANS-PRITCHARD, E.E. 1962. "Social Anthropology: Past and Present". In *Social Anthropology and Other Essays.* MacMillan paperback. (The Marett Lecture, 1950)

FRY, Peter. 1995. "Formação ou Educação: Os Dilemas dos Antropólogos perante a Grade Curricular". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

GEERTZ, Clifford. 1973. *The interpretation of Cultures.* New York: Basic Books.

______. 1983. *Local Knowledge and Further Essays in Interpretative Anthropology.* New York: Basic Books.

______. 1989. *El antropólogo como Autor.* Barcelona: Paidos.

GOUGH, Kathleen. 1968. Anthropology: Child of Imperialism. *Monthly Review* 19 (11): 12-27.

HARRIS, Marvin. 1968. *The Rise of Anthropological Theory.* New York: Harper and Row.

LEACH, Edmund. 1974. *Repensando a Antropologia.* São Paulo: Perspectiva.

MONTERO, Paula. 1995. "Tendências da Pesquisa Antropológica no Brasil". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

OLIVEN, Ruben George. 1992. *A Parte e o Todo: A Diversidade Cultural no Brasil-Nação.* Petrópolis: Vozes.

PEIRANO, Mariza. 1995. "Um Ponto de Vista sobre o Ensino da Antropologia". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

SAHLINS, Marshall. 1976. *Culture and Practical Reason.* Chicago: The University of Chicago Press.

______. 1990. *Ilhas de História.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

SANCHIS, Pierre. 1995. "Uma Leitura dos Textos da Mesa Redonda sobre `O Ensino das Ciências Sociais em Questão: A Antropologia'". In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1995. "Sobre a Antropologia Hoje: Te(i)ma para Discussão. In *O Ensino da Antropologia no Brasil: Temas para uma Discussão* (ABA [Mariza Peirano], org.). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

ZALUAR, Alba. 1995. *Cidadãos não Vão ao Paraíso.* Campinas: Editora da UNICAMP.